DOCUMENT RESUME

ED 324 927 FL 018 900

AUTHOR Galatanu, Olga
TITLE Communication et reflexion metalinguistique dans l'apprentissage du francais par les adultes (Communication and Metalinguistic Reflection in French Language Learning by Adults).
PUB DATE Apr 90
NOTE 7p.; Paper presented at the World Congress of Applied Linguistics sponsored by the International Association of Applied Linguistics (9th, Thessaloniki, Greece, April 15-21, 1990).
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Learning; *Classroom Communication; Foreign Countries; *French; Language Research; Linguistic Theory; *Metalinguistics; Second Language Learning

ABSTRACT

A discussion of the relationships between communication in a foreign language and metalinguistic thought given to that language focuses on formal French language learning by adults in their home countries. Experience with adult language learners suggests a resistance to grammatical explanations but an openness to explanations of meaning. It would seem appropriate, then, to transform the traditional and authoritarian grammatical explanation into an activity involving metalinguistic reflection on the learner's part, assisted by the teacher. The use of language to explain language usage thus strengthens the perceived link between language and meaning. Ways to incorporate the conceptualization of language into classroom communication include: (1) simulation of different forms of communication based on inquiry; (2) exercises in the identification and discrimination of the linguistic forms appropriate to certain kinds of situations; (3) spontaneous explanation of linguistic forms and the rules that govern them; and (4) use of graphic aids to visualization. It is concluded that visual instruction, metalinguistic reflection, discovery of linguistic fact through successive approximations, and conceptualization are complementary and indispensable processes in second language learning. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
O. Galatanu
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED324927

COMMUNICATION ET REFLEXION METALINGUISTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANCAIS PAR LES ADULTES

Olga GALATANU
UNIVERSITE DE BUCAREST

1. Nous nous sommes donné pour tâche d'analyser les rapports qui s'établissent entre la communication dans une langue étrangère (le français, en l'occurrence) et la réflexion métalinguistique portant sur cette même langue, dans l'apprentissage guidé, dispensé à des adultes, dans leur pays d'origine. Cette démarche nous semble justifiée pour deux raisons au moins:

(1) L'explicitation grammaticale, qui spécifie les structures morpho-syntaxiques et textuelles, l'explicitation sémantique, qui spécifie le sens au niveau lexical, phrastique et transphrastique et, plus récemment, l'explicitation pragmatique, qui spécifie les conditions "d'emploi heureux" des formes linguistiques dans la communication, semblent avoir toujours polarisé, d'une manière ou d'une autre, les débats les plus acharnés en didactique des langues et avoir marqué "les ruptures" les plus évidentes en méthodologie. Aux problèmes de la réflexion métalinguistique (la place qu'elle doit occuper dans l'apprentissage, "les instruments métalinguistiques" utilisés, les métalangages grammaticaux et les modèles théoriques auxquels ils appartiennent, l'utilisation de la langue étrangère et/ou maternelle) s'ajoutent donc aujourd'hui ceux suscités par la nécessité d'une prise de conscience et donc d'une réflexion métalangagière portant sur les aspects interactionnels du discours authentique, puisque les spécialistes sont unanimes à reconnaître que ni la compétence stratégique dans la négociation du sens, ni la compétence socio-langagière ne sont transférables de la communication en langue maternelle à la communication en langue étrangère, sans activation consciente. C'est cette prise de conscience des processus d'interaction qui crée la disponibilité des apprenants pour un choix adéquat du comportement verbal mais aussi du vocabulaire et des formes grammaticales.

FL 018800

(2) Les expériences portant sur l'introduction, sous différentes formes, de la réflexion métalinguistique (surtout de l'explicitation grammaticale, dans un cours magistral à caractère plutôt prescriptif), dans les cours post-universitaires, pour les adultes, par l'Université de Bucarest, nous amènent à faire les remarques suivantes :

(a) Il existe une résistance évidente des apprenants adultes à toute forme d'explicitation grammaticale, résistance qui n'est pas toujours facile à condamner. Leurs besoins et leurs motivations, leurs projets personnels visant l'apprentissage du français semblent conduire les apprenants adultes à rejeter toute discussion sur la langue en faveur de l'écoute et de la lecture des échantillons de communication authentique, de la communication simulée et même de la manipulation des formes linguistiques, quelque fastidieuse qu'elle soit.

(b) Par contre, l'explicitation du sens est très bien reçue, surtout lorsqu'elle prend la forme de la traduction inter-linguale ou inter-sémiotique (visualisation du message verbal).

Ces deux constatations nous amènent à chercher l'explication de la résistance à l'explicitation grammaticale par le refus de mémoriser les résultats de l'activité d'abstraction et de généralisation de l'enseignant ou du concepteur de la méthode utilisée. Cette hypothèse semble rejoindre l'affirmation des pédagogues et des psychologues, selon laquelle, dans l'apprentissage guidé, "comprendre aide à apprendre" et <u>la conceptualisation</u>, conçue comme une activité réflexive à laquelle l'enseignant doit inviter et conduire ses apprenants, aide ces derniers à mettre en place des compétences provisoires de plus en plus précises et proches de celles d'un francophone natif.

Il s'ensuit que pour les adultes, plus que pour les enfants et les adolescents, il convient de transformer l'acte pédagogique, traditionnel et autoritaire, l'explicitation grammaticale, dans une activité de conceptualisation, de réflexion "assistée" par l'enseignant.

Dans la perspective didactique interactionniste qui est la nôtre, la conceptualisation peut et doit trouver sa place dans les processus d'interaction verbale (apprenants adultes - en-

seignant) de la classe de langue, lieu privilégié d'expérience communicative et d'apprentissage.

Nous nous proposons donc d'analyser quelques formes d'intégration de la réflexion métalinguistique et métalangagière dans la communication en classe de langue.

2. Dans la triade des activités possibles en classe de langue (1) : communication dans cette langue même - explicitation de cette langue et de son emploi (que nous pouvons appeler métacommunication) - manipulation des formes linguistiques (exercices), l'explicitation, qui forme l'objet de notre recherche, a toujours été sagée comme un élément distinct, par définition, de "la commun. ation" proprement dite. Pourtant l'objet de ces deux activités, envisagées comme séquences d'actes pédagogiques est le même : un langage naturel. La communication dans "la langue-cible" (la langue à apprendre) se fait par son utilisation même dans l'interaction verbale. Chaque langage est, dans ce sens, self-centered, il se signifie lui-même. D'autre part, tout réglage dialogique implique une métacommunication. Or une approche interactionniste en didactique de langue ne peut concevoir l'acte pédagogique comme une communication "linéaire" du locuteur à l'interlocuteur (2), mais seulement comme une communication qui inclut le feed-back, où la réception influe sur le message, où le destinataire et la compréhension sont des éléments de la logique constitutive du message et où "le réglage dialogique", par la métacommunication, doit être présent.

L'immixtion d'un métadiscours et d'un métalangage dans la communication en classe de langue étrangère, apparaît comme indispensable et l'initiative de ce réglage dialogique peut appartenir à l'enseignant (qui incite ainsi les apprenants à prendre conscience des règles d'emploi des formes grammaticales et des énoncés, dans différentes classes de situations de communication) ou a l'apprenant qui veut comprendre l'emploi des formes linguistiques dans telle ou telle situation de communication.

L'approche interactionniste dans l'analyse du phénomène langagier, aussi bien que dans la didactique des langues, met en évidence la présence de conduites d'explicitation dans les usages du langage à des fins de communication, d'un côté, et, d'autre côté, des rapports très étroits qui existent entre les conduites

d'explicitation (pour soi et/ou pour autrui) et les usages du langage à des fins de structuration, inhérents aux activités cognitives elles-mêmes. Ces rapports représentent, nous semble-t-il, des fondements théoriques qui permettent l'insertion de l'explicitation dans la communication, simulée /authentique, en classe de langue étrangère, de même que l'élaboration de stratégies nouvelles de conduites d'explicitation pédagogique qui, nous semble-t-il, ne refusent ni la liberté d'expression de l'apprenant, ni sa créativité, et créent de nouveaux réseaux d'interaction entre les apprenants et l'enseignant, plus motivants pour les deux participants à l'acte pédagogique.

3. L'échec d'un cours "magistral", même infléchi par les questions des apprenants, est dû, en grande partie, comme nous l'avons déjà mentionné, au refus des apprenants adultes de mémoriser les résultats d'un cheminement intellectuel du concepteur du cours. Et c'est justement ce cheminement intellectuel de l'inconnu à l'incertain et de l'incertain au connu, c'est justement cette reflexion sur la langue et la parole, que nous pouvons récupérer par l'insertion de l'explicitation dans la communication.

Parmi les nombreuses possibilités de provoquer des conduites d'explicitation, possibilités qui sont d'autant plus importantes qu'il y a un écart entre la compétence de communication de l'enseignant et celle des apprenants, nous pouvons mentionner :

(A) La simulation de différentes formes de communication centrées sur l'acte SE RENSEIGNER, QUESTIONNER, INTERROGER, en situation scolaire, ou encore ENQUÊTER, INTERVIEWER,S'ENTRETENIR, en situation extra-pédagogique (conférence de presse, interview, sondage d'opinion) .Dans tous ces exercices de simulation, la compréhension des messages, le caractère dialogique de la communication envisagée, sont garantis par des réglages de type métalangagier et métalinguistique qui obligent l'apprenant à adopter tantôt une conduite d'explicitation pour soi, tantôt une conduite d'explicitation pour autrui, tantôt une conduite d'explication et d'argumentation.

Les deux premières, définies par Geneviève LAMBELIN et M. BROSSARD (3) comme des activités par lesquelles"le sujet s'ef-

force de représenter l'action (verbale, en l'occurrence) dans laquelle il s'est engagé" et qui peuvent donc être considérées comme "des régulations à long terme", par lesquelles le locuteur cherche à se donner des représentations de la réalité et d'un ensemble d'actions (verbales, dans notre cas) et, en même temps, de les communiquer à autrui, sont, de toute évidence, accompagnées par des usages du langage à des fins de structuration, inhérents aux activités cognitives.

(B) Ces techniques d'enseignement peuvent être préparées et surtout suivies par des exercices d'identification et de discrimination des formes linguistiques adéquates à la réalisation d'un acte de langage ou d'actes de langage adéquats à des classes de situations.

(C) Parmi les activités ressortissant à la communication authentique pédagogique, c'est-à-dire celle qui porte sur l'univers référentiel de l'activité en situation scolaire (consignes des exercices, appréciations, évaluation, sanctions institutionnalisées, opérations physiques et intellectuelles), l'explicitation spontanée du fonctionnement des formes linguistiques et des règles qui régissent l'intercommunication verbale (les tabous langagiers, les interdits, les énoncés obligatoires dans telle ou telle situation interpersonnelle ou institutionnalisée, etc.) semble être très bien reçue par les apprenants adultes.

(D) Enfin, pour éviter les confusions inhérentes à des conduites d'explicitation qui semblent se rattacher plutôt à des projets de recherche-action et à une recherche participative qu'à un acte pédagogique autoritaire, s'appuyant sur une programmation rigoureuse et sur une progression scientifique (4), l'enseignant peut et doit faire intervenir la visualisation qui permet une saisie globale et synthétique des phénomènes linguistiques. La pédagogie de l'image l'aura déjà montré et démontré : "L'illustration seule arrive à fixer leur attention défaillante (Il s'agit des apprenants, évidemment. N.N.) et rapidement lassée. Il est presque impossible à l'élève, à l'enfant, mais aussi à l'homme d'aujourd'hui de fixer son attention sur autre chose que des images. Si l'on veut enseigner, faire connaître quelque chose, de nos jours, il faut, sans réticence, le représenter, l'exprimer dans une photo, un schéma, une reproduction (...) Dans presque tous les domaines de la pensée, l'on intro-

duit le procédé du schéma, de la courbe, de la représentation graphique et statistique".(5)

Il nous faut pourtant noter ici que la visualisation par des schémas synthétiques, de même que la réflexion métalinguistique et métalangagière suscitent deux problèmes : celui du métalangage utilisé (qui est déterminé par le modèle théorique linguistique) et celui de l'emploi de la langue étrangère et/ou maternelle.(6)

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la pédagogie de l'image et la réflexion métalinguistique et métalangagière, la découverte du fait linguistique par des approximations successives, la conceptualisation semblent être complémentaires et, par voie de conséquence, indispensables dans l'enseignement d'une langue étrangère aux adultes, si nous voulons éviter la fatigue d'un cours qui refuse le caractère dialogique de la parole et qui entraîne le refus des apprenants de suivre, comprendre et mémoriser le"discours pédagogique".

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

(1) voir Olga GALATANU, 1984, Actes de langage et didactique des langues étrangères, Bucuresti, T.U.B., p.160-170.

(2) voir Y.WILKIN, 1981, La nouvelle communication, Paris, Seuil et L.GUESPIN, Dialogue et interaction verbale, in Langages, no. 74 / 1984

(3) Geneviève LAMBELIN et M. BROSSARD, Etude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation, in Langages, no. 74, juin 1984

(4) voir Olga GALATANU, 1988, Interprétants sémantiques et interaction verbale, Bucuresti, T.U.B.

(5) voir J. ELLUL, 1981, La Parole humiliée, Paris, Seuil

(6) voir D.COSTE, Sur quelques aspects des relations entre grammaire et didactique du français langue étrangère, in Langue Française, no.68/1985,p.5-17

Communication présentée au 9e Congrès Mondial de Linguistique Appliquée Thessaloniki-Halkidiki, Grèce, 15-21 avril 1990

END

U.S. Dept. of Education

Office of Education
Research and
Improvement (OERI)

ERIC

Date Filmed

March 29, 1991